

## G. Gödény Andrea: Az Olvasók Birodalma

### Az olvasóvá nevelés jelenkori esélyei és lehetőségei

A 21. század elejéről nézve az emberi lét egyik nagy problémájának tűnik a nem-olvasás – az Olvasók Birodalma egyre szűkül. Bár, bizonyos értelemben, a korábbinál jóval többet olvasunk, hiszen sok „trendi” tevékenység (internetezés, csetelés, sms-ezés) jár olvasással. A betűfogyasztáson túlmutató értelemben vett olvasás azonban egyre inkább háttérbe kerül. Az irodalomolvasás még inkább.<sup>[1]</sup> Pedig a nem-olvasó ember óhatatlanul veszít valamit – nem is keveset. Olvasás nélkül aligha válhatunk ugyanolyan személyiséggé, mint eme nagyon emberspecifikus tevékenység által.<sup>[2]</sup> Az irodalomolvasás háttérbe szorulása további problémákat is felvet.

Az esztétikai befogadás, az (irodalom)olvasással járó megértő tevékenység és empátiagyakorlat nélkül az emberi érzékenységre való képességünk korcsosul el, ami hozzájárul azon korjelenségek kialakulásához, amelyeknek okát amerikai szociológusok kutatásainak tükrében Vekerdy Tamás így fogalmazza meg: „...az emocionális intelligencia, a szociális és művészi képességek kifejlesztése nélküli intellektus hajlamos végzetesen téves döntéseket hozni”.<sup>[3]</sup> Hozzátehető, az ember intellektuális kvalitásai is romlanak az olvasásmegértés, olvasáshasználat jelenkori problémái következményeként – a funkcionális analfabetizmus egyre nagyobb százalékban való előfordulása jól mutatja ezt.<sup>[4]</sup> Végso soron emberségünk a tét, amikor azt a kérdést feszegetjük: hogyan őrizhető meg az olvasás a Neumann-galaxis korában, hogyan juttathatók a 21. század gyermekei az Olvasók Birodalmába.<sup>[5]</sup>

Annak számbavételekor, miért válnak napjainkban egyre kevesebben olvasóvá, nem elegendő a számítógépet okolnunk, hiszen az olvasáskutatások tükrében az is látszik, hogy interneten tulajdonképpen ugyanazon réteg olvas, mint egyébként.<sup>[6]</sup> S ha a probléma valóban az „e-kütyük” létében gyökerezne, virágozhatna az e-book olvasás, de nem virágzik. Magyarországon a 2010-es felmérési adatok szerint közel sem terjedt el az e-könyv és hangoskönyv olyan mértékben, mint a világ egyéb részein.<sup>[7]</sup> Nem a gépek és „kütyük” (meg)létében keresendő hát a probléma gyökere, sokkal inkább az (irodalom)olvasás élvezetéhez szükséges attitűdök és képességek hiányában, illetve a felkínált szövegek korszerűtlen voltában. Az okok keresésekor hajlamosak vagyunk megfelekedezni arról, hogy azoknak a gyerekeknek a szülei, akiknek ma kellene gyermekeiket az Olvasók Birodalmába vezetnie, maguk sem érkeztek meg oda. Holott az olvasó felnőtt személyes példája nélkül, az olvasást vonzó tevékenységként megélő felnőtt nélkül, a gyermeket ölükbe véve mesét mondó vagy olvasó szülők, nagyszülők nélkül aligha képzelhető el a folyamat megállítása, lassítása; visszafordítására pedig esély sem lehet.

A nem-olvasóvá válás már az anyaméhben elkezdődik – ahelyett, hogy az olvasóvá nevelés kezdődne ekkor el. Köztudomású, hogy a prenatális akusztikus ingerek, a mozgástapasztalat, az anya érzelmei, élményei mind-mind befolyásolják a magzat (későbbi) fejlődését (is). Az olvasóvá válás esélyeit rontja a mozgásszegény életmód,<sup>[8]</sup> a beszélgetés háttérbe szorulása a napi életgyakorlatban, a képernyőre meredő édesanya, aki maga nem beszél, csak gépi beszédet hallgat, s aki az őt ilyenkor érő impulzusok által gyakran diszharmóniát közvetít világra sem jött gyermeke felé. A ritmikus mozgás és beszéd, a zene öröme és tapasztalata nélkül megszülető gyermek esélyei az olvasóvá válásra idekint aztán tovább romlanak, ha

továbbra is kevés beszédet hall, nem énekelnek neki, nem mondókáznak vele, ritkán hall felnőtt-felnőtt beszédinterakciót – utóbbi megnehezíti a felnőtt-beszéd megértését a későbbiekben, ami az iskolában már komoly gond lehet, s a problémák hólabdaszerű felhalmozódásához vezethet, olvasási nehézségekhez is akár. Aki pedig nehezen olvas: nem szívesen olvas, így a kör bezárulni látszik...

A problémák megoldásának remek módja lehetne a mostanában egyre szélesebb körben terjedő Kerekítők<sup>[9]</sup> és Ringatók<sup>[10]</sup> megismerése, és az azokon való rendszeres részvétel, illetve gyakorlatuk átültetése a hétköznapi praxisba. A beszéd-, ritmus-, mozgás-, zenei, anyanyelvi és irodalmi fejlesztés összekapcsolásával operáló foglalkozásokban rejlő lehetőségeket azonban leginkább azok aknázzák ki gyermekeikkel, akik eleve tudatában vannak az ilyen jellegű korai élmények jelentőségének, s a foglalkozásokon elsajátított mozgásos, zenés mondókázást tudatosan napi életgyakorlatukba illesztik. Éppen ezért nagyon fontos volna már a korai intézményi nevelés keretei között hasonlóan foglalkozni kicsikkel és nagyobbakkal, s ezért üdvözlendő olyannyira a zenebölcsik, zeneovik terjedése. S ha megoldható volna a rászoruló (ilyen jellegű) korai intézményi nevelődése-fejlesztése, nagy lépést tennénk az olvasóvá válhatás esélyeinek növelése terén. A nemzetközi összehasonlító vizsgálatok ugyanis egyértelműen mutatják, hogy azok az országok sikeresek az esélyegyenlőtlenségek kezelésében, így a szociokulturális háttér negatívumainak csökkentésében, amelyek intézményi keretek között tudnak gondoskodni a korai fejlesztés megindításáról.<sup>[11]</sup>

A mondókázó, mesélgető, zenélő, verselgető tevékenység, majd a mielőbbi könyvnézegető, képről beszélgetős mesélés a legjobb módja az olvasóvá válás megalapozásának; de ilyen lehet még az édesanya (édesapa, nagyszülő stb.) hangján „megszólaló” diafilm nézegetése is.<sup>[12]</sup> Ezek, persze, mind időigényes tevékenységek, a felnőtt személyes és (inter)aktív részvételét igénylik a szituációkban – nem véletlen, hogy gyakran mozgóképvetítésre cserélődnek. A gyermek filmnézése, (mozgó)képfogyasztása ugyan szabadidőt biztosít a felnőtteknek, ám nem fejleszti a gyermek beszédpercepcióját és -produkcióját. Csakhogy nem ezzel okozza a legnagyobb kárt az olvasóvá válhatás vonatkozásában, hanem a belső képteremtő képesség elkorcsosításával. A fantázia, a belső képalkotó képesség hiánya közvetlenül kihat és visszahat az olvasás (hallgatása) iránti kedv és az olvasási képesség alakulására. Csak az hallgat vagy olvas szívesen mesét, verset (irodalmat egyáltalán), aki képes élvezni, amit hall, olvas – márpedig erre csak az képes, aki elaborál, akiben a szöveg a belső képalkotó tevékenység által megjelenítődik. Így a hallgatott mesének a belső képteremtés inspirálásával igen nagy szerepe volna az olvasóvá válásban, hiszen az irodalomélvezet, -értés alapja a fantázia, a belső képalkotó képesség fejlettsége. A hallgatott mese továbbá oldja a szorongást, és nem történhet benne olyan, ami agresszívvá tenné a gyereket, vagy félelmet keltene benne, mert saját belső képei megóvják mindkettőtől: a belső kép sosem félelmetesebb, mint amit készítője elviselhet, mert egész egyszerűen nem képzel el az elme félelmetesebb „boszít”, mint amit még el tud viselni a psziché...<sup>[13]</sup> Továbbá a mesét hallgató gyerek, azon túl, hogy gazdagabb személyiséggel és esztétikailag fogékonyabban indul az életben, jóval esélyesebben indul iskolába, hiszen beszédértése, beszédprodukciója sokkal fejlettebb a mesét nem hallgató társainál; következésképpen utóbbiakhoz képest jóval könnyedebben felel meg az iskolai kihívásoknak, a beszédpercepció és produkció értelemben vett fejlettségének az olvasás- és írástanulás sikerességére gyakorolt hatása miatt (is).

Ám nem mindegy, hogy mikor és milyen mesékkel kínáljuk meg a gyerekeket. Elhibázott ötlet pl. kétéveseknél tündérmesék felolvasásával próbálkozni. Többször előfordult már, hogy

gyakorló szülőként tanítványaim arról számoltak be, hiába tudják, milyen fontos a mese, mesélnének a gyerekeknek, de az egész kicsi kora óta „visítva menekül”, ha mesekönyvet lát, pedig Benedek Elek legszebb meséit kínálják neki. Az óvodáskor előtti években, de még óvodáskor kezdetén is a mesekönyvek képeiről való beszélgetős mese a jó mese; illetve a nap végén a napi történetek felidézése. Köthetjük a történeteket állatszereplőkhöz, mesefigurákhoz is, ám a gyerekekkel megesett napi történeteket transzformáljuk ezekbe a történetekbe.<sup>[14]</sup> Ha napközben van módunk mesélni a gyermekeknek, éljünk az interaktivitás többletével, vonjuk be őket a mesélésbe, kérdezzük meg tőlük pl., hogy szerintük mit mondott a kis süni a rókanak; vagy mit érzett a kismadár, amikor...<sup>[15]</sup> Azért jó módja a mesélésnek az interaktivitás, mert a gyerekek sokkal jobban involválódnak így a mese világába, hiszen aktív, cselekvő részeseivé, alakítóivá válhatnak a történetnek.<sup>[16]</sup> Építsünk dramatikus elemeket a történetmondásba, játszunk el velük például, hogyan félhetett, fázhatott a kismanó a bokor alján, hogy tett a tücsök, amikor...<sup>[17]</sup> Kiváló módja a mesélésnek a bábozás is: a bábfigurákkal való történetalkotás, a gyerek bevonásával. Azon túl, hogy az olvasóvá válás alapja lehet az ilyen történetmesélés, számtalan szorongásról, frusztrációról szerezhetünk általa tudomást, hisz a bábokba vetítve a gyerek önmagáról, saját problémáiról beszél.

A szövegkínálat másik nagy problémája a klasszikus mesék túlsúlya mind a szülői praxisban, mind az intézményi nevelés keretei között. A felnőtt, akár laikus, akár szakember, hajlamos azt hinni, hogy ami neki jó volt, ami őt érdekelte, az a saját gyerekeit, a mai gyereket is érdekelteti. De a tapasztalatok szerint nem így van. A kortárs irodalom, kortárs mesék szövegvilága jóval közelebb áll életvilágukhoz, mint klasszikusoké. Előbbiek nyelvezete, a bennük szövegesülő tárgyi világ, emberi kapcsolatrendszer, problémák ismerősebbek számukra, és ez nagyon fontos az egocentrikus gondolkodás időszakában, amikor az idegent, a más életkori sajátosságainál fogva nehezen tolerálják még a gyerekek.<sup>[18]</sup> S ha ez az idegenség a mese, az irodalom, egyáltalán, az esztétikum befogadásának gátjává válik, nemcsak szövegértésre, de emberi létezésre is képtelen lesz a közoktatásból kilépő individuum – ha individuum lesz még egyáltalán...

Jelentősége van annak is, hogy írott vagy felolvasott, „fejből mondott” szöveget hallgat-e a gyerek. Gyakori tévhit az óvodapedagógusok körében, hogy kötelező a mesét mondaniuk; sőt, találkoztam már olyan hiedelemmel, hogy egyenesen tilos mesét olvasniuk a gyerekeknek. Tény, hogy óvodás korban nagyobb szerepe van a mondott mesének, hiszen a mimika, a gesztusok nagy szerepet játszanak a beszédmegértésben, így a meseélvezetben is; de ez nem jelenti azt, hogy kizárólagosnak kellene lennie a mondott mesének. Sokkal inkább az volna fontos, hogy fokozatosan hozzászoktassuk a gyerekeket az írott szöveg hallgatásához is, mert a szövegfeldolgozó mechanizmusok kiépülése szempontjából ugyan nincs jelentősége annak, hogy mondott vagy olvasott mesét hallgat-e a kisgyerek, viszont az írott szöveg majdani megértésének sikeressége szempontjából annál inkább.<sup>[19]</sup>

Az olvasóvá válás esélyei – bármily hihetetlen – inkább romlanak, mint javulnak azzal, hogy iskolába lép a kisgyerek. Az óvodában azok is naponta találkoznak mesékkel, könyvekkel, irodalommal, akiknek az otthoni környezetéből mindez hiányzik; ám az iskolában nagyon sokszor megszakad ez a folyamat. Az iskola olvasni tanít (több-kevesebb sikerrel), olvasóvá ritkán nevel. Ennek ugyanis elemi feltétele volna, hogy folytatódjon a mindennapi mesélés, naponta legyen esztétikai, irodalmi élménye a gyerekeknek, könyves környezet vegye őket körül az osztályban, behozhassák kedvenc könyveiket, akiknek van ilyen, s beszélhessenek arról, miért szeretik őket. Az olvasás iránti vágy felkeltésének és fenntartásának jó módja volna, ha az olvasni tudó gyerekek mesélhetnének olvasmányélményeikről; márpedig hiába

fordul elő egy-egy ilyen gyerek az osztályban, nemigen kap lehetőséget az olvasmányairól való beszámolásra. A tanítók ritkán aknázzák ki a bennük rejlő lehetőséget a többiek olvasásra motiválásában. Mint ahogy az is ritka, hogy folytatásokban felolvassanak egy-egy izgalmas regényt<sup>[20]</sup> a nap egy erre kijelölt, rögzített pontján; s ha még különböző játékok, élménytechnikák alkalmazása, interaktivitás is kapcsolódna ezekhez a mesealkalmakhoz, minden bizonnyal többen tennének és szívesebben tennének erőfeszítést az Olvasók Birodalmába jutásért. Azonban hány iskolában van ez így? A tananyagmennyiségre és időhiányra, tantervre hivatkozva utasítja el nagyon sok pedagógus az ilyen jellegű tevékenységeket, holott már régóta tantervi szinten (vagy csak ott?) elsődleges preferencia a képességekfejlesztés az alsó tagozaton.

Ráadásul az iskolába lépő gyereket gyakran még a szülők is magukra hagyják az olvasással. Azok közül is sokan beszüntetik az esti mesélést, akik korábban felolvastak gyermeküknek, mondván: gyakorold magad az olvasásban, te már úgyis tudsz olvasni stb. Még a pedagógusok közül is kevesen tudják (mert, ha tudnák, nyilván nem adnának második osztályban önálló regényolvasási feladatot, vagy ugyanekkor nyári olvasmányul regényolvasást), hogy a jól olvasó gyerekek is csak a harmadik utáni nyárra érnek meg arra, hogy maguknak élményt szerezve tudjanak olvasni – nagyobb terjedelmű szövegeket különösképp. Addig a tanítónak és a szülőknek folytatásokban kellene (meseregényeket is) felolvasniuk, hogy felkeltsék és / vagy fenntartsák a gyerekekben az olvasás iránti vágyat az olvasástanulással való birkózás idején.<sup>[21]</sup>

A felolvasás szokása és gyakorlata a családban és az iskolában nagyban növelhetné az olvasóvá válás esélyeit; de az sem mindegy, mit és hogyan olvasunk (f)el. S ez a kérdés már átvezet az olvasókönyvek, olvasmányanyag, házi olvasmányok, olvasmányfeldolgozás problémaköréhez, beleértve és -gondolva ebbe a regényolvasás és a néma olvasás tanítását is. S ha még azt is tekintetbe vesszük, hogy az értő olvasás csak kisebb részben olvasástechnikai probléma,<sup>[22]</sup> a szövegértő olvasás valójában a gondolkodásfejlesztés területére tartozik, amivel viszont az iskolai praxis többnyire adós marad, aligha csodálkozhatunk a nem-olvasás terjedésén. Hiába jönnek új és újabb tantervek, amelyek mind kiemelt fejlesztési területként deklarálják a problémamegoldó gondolkodás fejlesztését, a tankönyvek kérdései, feladatai kevéssé irányulnak magasabb gondolkodási műveletek kiváltására, a gondolkodó olvasás tanítására meg kiváltképp alig-alig találunk példát.<sup>[23]</sup> Csak reménykedhetünk, hogy a 2012-es kerettantervhez készülő könyvek megújulnak e tekintetben – maga a kerettanterv alsó tagozaton pl. konkrétan megnevezi és felsorolja azokat a tevékenységeket, amelyekkel az olvasási, gondolkodási, tanulási képességek fejleszthetők volnának.<sup>[24]</sup> Ezeknek a tevékenységeknek a tankönyvi megjelenése azért is volna nagyon fontos, mert köztudomású, hogy a magyar iskolai praxist kevésbé a tantervek, sokkal inkább a tankönyvek irányítják, tehát az iskolákban csak akkor lesz előrelépés e tekintetben (is), ha a tankönyvi kérdések és feladatok ezt támogatják.

Ugyanezért volna szükséges az olvasókönyvek szöveganyagának radikális megújítása. Azon talán lehet vitatkozni, hogy a skandináv országok gyakorlata, ahol tíz évnél régebben keletkezett szövegek nem kerülhetnek be alsós könyvekbe, adaptálható-e teljes mértékben a hazai oktatásban, vagy kell-e teljes mértékben adaptálni; azon viszont nem, hogy ezek az országok a legsikeresebbek az olvasóvá nevelésben, az olvasás iránti kedv felkeltésében, fenntartásában, és a szövegértés-vizsgálatokon nyújtott teljesítményük is őket igazolja.<sup>[25]</sup> Ha nem is követjük teljes mértékben a skandináv mintát, az nem kétséges, hogy a klasszikus és kortárs szövegek arányán az olvasókönyvekben sürgősen változtatni kell. Azon az úton, amelyen ma jár az iskola, csak oda lehet(ett) jutni, amit Hevérné Kanyó Andrea, Kiss Gábor,

Gombos Péter felmérése (sajnálatos módon) olyan jól reprezentál;<sup>[26]</sup> noha a 2012 első felében, 9–12. osztályosok körében végzett kutatásban nem reprezentatív mintán vizsgálódnak. Az 548 feldolgozott kérdőív, amit 288 lány és 260 fiú töltött ki, mégis sokat elárul arról, mit gondolnak a középiskolások az olvasásról, az irodalomról. A „Szerintem az irodalmi szövegek...” kezdetű mondat befejezéseként a megkérdezettek 40,33%-a választotta azt a lehetőséget, hogy „nehezen érthetőek”, 35,04% pedig azt, hogy „általában régiek”. Tanulságosnak gondolja az irodalmat 37,23%, és 37,96% mondta azt, hogy az irodalom fontos dolgokról szól. Annak akár örülhetnénk is, hogy ilyen arányban gondolják fontosnak az irodalom tematikáit a diákok; ám az olvasási szokásokkal összevetve ez a választás inkább azt jelenti, hogy fontos dologról szól ugyan, de hagyjanak békén vele, én kikapcsolódnai, szórakozni szeretnék – és ezt a lehetőséget elsősorban nem az olvasás, különösen nem az irodalomolvasás jelenti számukra. Válaszaik tükrében az irodalom régi, fontos, unalmas, tanulságos és érthetetlen. Az irodalmi szöveget újnak alig több mint 3%, időszerűnek pedig 16,61% gondolja! Az irodalom számukra láthatóan a régiség valamiféle halott ördögössége; s bizonynal meglepné legtöbbszörüket, ha tudomásukra jutna, hogy irodalmi szövegek ma is keletkeznek, írók, költők élnek közöttünk, buszra szállnak, gyerekért rohannak, pénzt keresnek, s műveikkel az ő problémáikról is beszélnek. Az az irodalom, amit kínálunk nekik, nem rendelkezik megszólító erővel számukra, nem róluk és nem nekik szól, általuk meg aztán végképp nem. Sem a jelentéskonkretizációk értelmében, sem a kreatív írás értelmében. Csak valami unalmas, érthetetlen, idegen és időben mérhetetlenül távoli dolgot akar erőnek erejével rájuk erőltetni, megtanítani nekik. Ezt az irodalomképet alakította ki bennük az iskola, amely a kortárs irodalmat alig engedi be a falai közé,<sup>[27]</sup> s amely az irodalom funkcióját nem a gyönyörködtetésben, hanem a tanító-nevelő szándék megvalósításában látja; a magyar irodalom tantárgyra kizárólagosan közismereti tárgyként tekint, és nem vesz tudomást művészeti funkciójáról; elsődleges preferenciának az ismeretátadást tartja, miközben megfélemedezik az olvasóvá nevelés igényéről, ami a(z olvasási) képességfejlesztés irányába tolná el a hangsúlyokat az irodalomtanítási preferenciákkal szemben.<sup>[28]</sup>

Az iskola által közvetített irodalomkép, persze, csak leképeződése annak az irodalomfogalomnak, amely alapján a legtöbb tankönyv íródik, s az irodalom funkciójáról vallott felfogásnak, amely máig meghatározza az olvasókönyvek összeállítását, a tankönyvírást. Irodalomszemléletünk hazai sajátosságaival függ mindez össze,<sup>[29]</sup> amely máig nem tudott megszabadulni a felvilágosodás idején dominanciára jutó didaktikus terheltségtől, az irodalomról való gondolkodás emelkedett pátozától, ami a gyönyörködtetés elsődleges igényével született szövegeket jobbra kiszorítja a tankönyvekből, olvasókönyvekből, s alig ad esélyt a könnyeden játékos, humoros irodalom tankönyvi megjelenésére.<sup>[30]</sup> Így a kortárs gyermeki irodalom olvasókönyvi jelenlétére sem, amelynek egyik jellegadó sajátossága épp a játékkilozófiák általi befolyásoltság, és a nyelv játékos lehetőségeibe való belefeledkezés.<sup>[31]</sup>

De nem csak a kortárs irodalom szorul ki emiatt (is) a tankönyvekből, az iskolai olvasókönyveket még az a weöresi költészeti sem tudta megtermékenyíteni, ami az óvodai anyanyelvi-irodalmi nevelést már régen és egészen átfórmálta. Az meg szinte elképzelhetetlen, hogy a humor meghatározóan jelen legyen az olvasókönyvekben, holott tudható, hogy a mai embert taszítja a pátoz, a gyereket meg különösképpen; s hogy a humor óriási megszólító erővel rendelkezik, amit ideje volna kihasználni az olvasásra motiválásban. Mégpedig a humornak azt a válfaját, amit a mai gyerek is akként érzel és ért. Egy globalizált, urbánus dominanciájú világban<sup>[32]</sup> a népi humor érzelhetetlen a gyerekek számára, jobbra már falusi környezetben is... Nyelvileg is távoli ez a világ, az élethelyzet is felfoghatatlan, idegen az emberi kapcsolatdinamika is. Ugyanezért problematikus a klasszikus szövegek



dominanciája az olvasókönyvekben; s az is, hogy a pedagógusok meghatározó többsége máig ugyanazokkal az olvasmányokkal kínálja meg diákjait, amivel már a szüleiket sem sikerült olvasóvá formálni. Ötven évvel ezelőtt összeállított listákkal, száz-kétszáz éves könyvekkel olvasóvá nevelhetőnek vélik azokat, akik számára immár a hetvenes-nyolcvanas évek regényeiben megjelenő életvilág is felfoghatatlanul idegen. A legtöbb iskolában még mindig a Tüskevár (3.-ban) és a Kincskereső kisködmön (4.-ben) a kötelező; s a meghatottan (fel)olvasó pedagógus nem veszi észre, mennyire érthetetlen és élvezhetetlen tanítványai többségének, amit elébük tár.<sup>[33]</sup> S az még a jobbik eset, ha a tanító felolvassa nekik a szöveget. A gyerekekkel közös, fejezetenként haladó, tanítói és diák-olvasást váltogató olvasási mód, a szakaszos szövegfeldolgozás eljárásait<sup>[34]</sup> a regényolvasásban is kamatoztató feldolgozás, drámapedagógiai módszerek, élménytechnikák alkalmazása a klasszikusok befogadását is megkönnyíthetné, a kortárs gyerek-könyvek ilyen jellegű feldolgozása pedig minden bizonnyal élménnyé varázsolhatná még ma is az olvasást. Mert nem elegendő kortárs szövegre cserélni a klasszikusokat, a feldolgozási módon is változtatni kell. A regényolvasást, ahogy a néma olvasást is, tanítani kellene.<sup>[35]</sup> Egyiket sem tesszük, csak elvárjuk. Pedig nem vezet közvetlen, egyenes és automatikus út az egy órán feldolgozható, kerek, egész, zárt történetektől (mesék, mondák, elbeszélések) a regényolvasáshoz, mint ahogy a(z értő) néma olvasás is fejlesztés eredménye. Ahogy az emberiség történetében hosszú út vezetett az olvasás elnémulásához, úgy az egyes ember szellemi fejlődésében is az vezet, ha nem is tart annyi ideig.<sup>[36]</sup> A néma olvasásnak alapfeltétele a gyors dekódolás és a problémamegoldó gondolkodás. S mivel az olvasási képesség leginkább olvasással fejleszthető, nagy jelentősége volna annak, hogy az iskola vonzó és érdekes szövegeket kínáljon a gyerekeknek, akár úgy is, hogy beengedi falai közé azokat a műfajokat (pl. krimi, képregény), és azokat a siker-könyveket, amelyeknek a könyvtárak kölcsönzési adatai szerint még ma is akadnak lelkes olvasói.<sup>[37]</sup> Az alsós korosztály körében pl. a Geronimo Stilton-könyvek vezetnek a toplistát, mely könyvek a legtöbb tanító szerint értéktelenek – nem látják meg a kép és a szöveg, betűméret, kaland és izgalom bennük megvalósuló kombinációjában azt a lehetőséget, amivel a mai gyerekek is rávehetők az olvasásra. Az egyéni olvasmányoknak az iskolában való értékesítése, az olvasó kortársak motiváló erejének kiaknázása, az olvasmányélmények iskolai megosztása mind-mind az Olvasók Birodalmába csalogató erő lehetne, a könyvolvasásban való gyakorlottságot eredményezhetne, ami nélkül elképzelhetetlen az élvezetre képes, önálló regény(olvasás). Mint ahogy a fantázia a belső képalkotó képesség fejlettsége nélkül, a jelentéstulajdonítás képessége az emlékezet fejlettsége és az élményörzés képessége nélkül is az. Ezeket a képességeket külön-külön és együtt is fejlesztenünk kell. Mindez egyértelműen mutatja, hogy a Gutenberg-galaxis hagyományainak megőrzése a „Neumann-galaxisban” akkor lehetséges, ha képességfejlesztővé és befogadóorientálttá válik az irodalmi szövegekkel való foglalatosság az iskolákban.<sup>[38]</sup> Ehhez képest a regényolvasást legtöbbször önálló házi feladatként kapják a gyerekek, s az olvasás folyamatában magukra hagyva kell teljesíteniük a kötelező penzumot, előkészítés és felkészítés nélkül, abban az életkorban is, amikor erre még nagyon sok gyerek nem képes. A szövegek feldolgozásmódja általában, a regényeké különösen nem segíti az értő és élményszerű olvasást; az olvasás közben potenciálisan szerzett élmények iránt a pedagógus ritkán érdeklődik, nem teszi lehetővé az élménymegosztást; nem diákjai értelemalkotását inspirálja, hanem a(z általa ismert) szakirodalom és/vagy tankönyv jelentéskonkretizációját közvetíti és kéri számon; diákjai nyelvi kreativitását alig használja ki, még kevésbé fejleszti.<sup>[39]</sup> Mivel hiányzik a praxisból az olvasási stratégiák tanítása, tudatosítása,<sup>[40]</sup> a diákokból pedig az értő és élvezetre képes olvasáshoz szükséges alapkészségek, nem csoda, hogy a fent említett, Gombos Péter által ismertetett olvasásvizsgálatban a válaszadó gyerekek 30,11% százaléka úgy gondolja: olvasónak születni kell. A „Szerintem az olvasás...” kezdetű mondatot ugyanis ennyien fejezték be úgy, hogy „...jó, de nem mindenki születik

olvasónak.”<sup>[41]</sup> Az iskola, úgy tűnik, nem tud sokat hozzátenni ahhoz, amit a gyerek otthonról hoz.<sup>[42]</sup> A diákok, válaszájukból láthatóan, ezt nagyon jól érzékelik. Ha a szociokulturális háttér, ahonnan a gyerek érkezik, s az ezzel nagyon is összefüggő nyelvi kompetenciája, fantáziája és egyéb képességei nem predesztinálják arra, hogy olvasó ember legyen, csekély esélye van azzá lenni pillanatnyilag.

Mi hát a megoldás? Van még esély egyáltalán a folyamat megállítására, netán visszafordítására? Nincs királyi út, de a jelenlegi tipikus gyakorlatnál ígéretesebb utak minden bizonnyal vannak.<sup>[43]</sup> Naponta tapasztalom, hogy ha egy pedagógus a fenti problémák tudatában, korszerű irodalomfogalom, irodalomtanítási koncepció és módszertani kultúra birtokában, invenciózusan és kreatívan foglalkozik diákjaival; hasznosítja napi gyakorlatában az interaktivitás többletét, az élménypedagógiák tapasztalatát, s számukra érdekes olvasmányokkal kínálja meg diákjait, érdeklődik az olvasottakkal kapcsolatos gondolataik, érzéseik, benyomásaik iránt; tud az internetben rejlő pozitív lehetőségekről, és ki is használja őket<sup>[44]</sup> – olvasásra motiválható sok gyerek ma is. Motivációjuk megteremtésében pedig segítségül hívhatnánk a versekkel való élményszerű foglalatosságban rejlő lehetőségeket is.<sup>[45]</sup> A jó gyerekvers hangzásvilágánál, terjedelménél, képes beszédmódjánál és a gyerekekre gyakorolt mágikus hatásánál fogva ugyanis alkalmas lehet arra, hogy a Nem-olvasók Birodalma és az Olvasók Birodalma közötti szakadékot áthidaljuk vele. Ha az óvodából versélménnyel érkező gyerekeket<sup>[46]</sup> fogadó pedagógus nyitott a játékra, arra is, amit a versek kínálnak; nem csak versszerető, versértő felnőttek útját egyengeti. Megkönnyítheti az iskolába való beilleszkedést; élménnyé, örömmé teheti az iskolás éveket tanítványai számára; későbbi életükre pedig olyan stresszoldó eszközt adhat a kezükbe, amely nemhogy nem rombolja, de építi őket.

Ám jelentős hozadéka van a versfeldolgozásnak a líráétól<sup>[47]</sup> eltérő irodalmi beszédmódok befogadása számára is, az irodalomhoz való pozitív attitűd kialakításával, az irodalmiságról szerezhető intenzív élménytapasztalatok biztosításával, a vershallgatással és versalkotással fejleszthető irodalmi kompetenciákkal.<sup>[48]</sup> Nem kétséges, hogy az EMBERI jövő fordul meg e kompetenciaképzés sikerén...

---

<sup>[1]</sup> L. az OSzK 2010-es olvasáskutatásának adatait: <http://www.scribd.com/doc/44530532/OSZK-olvasaskutatasi-eredmenyek-2010>, letöltés: 2013. 10. 28.

<sup>[2]</sup> L. A. Jászó Anna: Csak az ember olvas. Tinta Kiadó, Bp., 2003.

<sup>[3]</sup> Idézi Boldizsár Ildikó. Boldizsár Ildikó: Mesepoétika, Akadémiai Kiadó, Bp., 2004. 28.

<sup>[4]</sup> L. pl. Nyelv és Tudomány, nyest.hu. <http://www.nyest.hu/hirek/minden-otodik-15-eves-funkcionalis-analfabeta#b>, letöltés: 2013. 11. 12.

[5] Az olvasás ilyen értelmű funkcióját járják körül A. Jászó Anna Csak az ember olvas című könyve kapcsán a recenzensek és maga a szerző. L.: Nagy Attila, Honffy Pál, Benczik Vilmos, Bíró Zoltán, A. Jászó Anna: Többen egy könyvről. Könyv és nevelés, 2004/1.

[6] L. Nagy Attila: Az olvasás mint kiváltság? Adatok és töprengések a Nagy Könyv akció ürügyén. Magyar Tudomány, 2006/9.

[7] L. 1. jegyzet.

[8] Mozgás-, beszéd- és olvasásfejlődés összefüggését jól mutatják az alapozó terápiák sikerei a beszédfejlődés megindításában és az olvasási problémák korrekciójában. L. pl. Rácz Katalin, F. Földi Rita, Barthel Betti: A beszéd- és mozgásfejlődés összefüggései. Gyógypedagógiai Szemle, 2012/2.; Gósy Mária: Beszéd és óvoda. Nikol Kkt, Bp. 1997.; uő: A hallástól a tanuláshoz. Nikol Kkt, 2000.; uő: Pszicholingvisztika. Osiris Kiadó, Bp., 2005.

[9] A gyermekek jókedvre kerekítését célzó, az ölbeli játékokra és mondókákra alapozó Kerekítő baba-mama foglalkozásokat J. Kovács Judit drámapedagógus indította el. Kiadványaikról, foglalkozásaikról bővebben l.: <http://www.kerekito.hu>.

[10] A Gállné Gróh Ilona által 1991-ben alapított, „Vedd ölbe, ringasd, énekelj” szlogenrel útjára indított Ringató mozgalom 2006-ra országos hálózattá szerveződött. Működéséről, foglalkozásaikról, kiadványaikról l.: <http://www.ringato.hu>.

[11] L. Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér, Kinyó László: A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. Iskolakultúra, 2009/3-4.

[12] Tanulságos gondolatokat fogalmaz meg a témában Süveges Gergő a Libri Kiadói Csoport Nyugati című lapjának karácsonyi kiadásában. Az ismert médiaszemélyiség írása egyrészt saját gyermekkori diafilmnézős élményeit idézi föl annak kapcsán, hogy 2014 a Diafilm Éve lesz; másrészt azt fogalmazza meg, mit jelent neki szülőként, gyermekeivel való kapcsolatában a diafilm-hangosító tevékenység: „Együtt letelepedni, összebújni, együtt tekerni, együtt elolvasni, együtt megnézni, együtt átélni: együtt lenni. Ez az együtt: ez az, amit nem pótolhat semmilyen digitális csoda. Ehhez mi magunk kellünk, emberek, jelenlévők, időt rászánók. Ettől olyan szép az egész.” L. Süveges Gergő: DIAdal! Nyugati, 2013. november.

[13] L. bővebben pl.: Vekerdy Tamás: Az óvoda és az első iskolai évek – a pszichológus szemével. Saxum, Bp., 2010.

[14] L. Vekerdy Tamás: Meséljünk gyermekeinknek!  
<http://www.logopedia11.hu/files/Mes%C3%A9lj%C3%BCnk!.pdf>, Letöltés: 2013. 11. 12.

[15] Este, persze, amikor az elcsendesítés, megnyugtatás, elaltatás a cél, mellőzzük ezeket a tevékenységeket.

[16] Az interaktív mese jelentőségéről, nyelvi kompetenciaképzésben játszott szerepéről l. Szinger Veronika: Interaktív mesemondás és meseolvasás az óvodában a szövegértés fejlesztéséért. Anyanyelv-pedagógia, 2009/3. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu>



[17] Ennek módját és kivitelezését l. pl. G. Gődény Andrea, Koósne Sinkó Judit: Interaktív mesék az óvodás években és óvoda-iskola átmenet idején. In: Podráczky Judit (szerk.): Művészeti nevelés kora gyermekkorban. Módszertani kaleidoszkóp. Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt. Bp., 2013. 65-72.

[18] A kortárs irodalom szerepéről és jelentőségéről az olvasóvá nevelésben l. pl. G. Gődény Andrea: A ma gyermekirodalma – az olvasóvá nevelés folyamata. Csodaceruza 50. 2011. ápr.

[19] Továbbá az írásbeli szövegalkotási képesség színvonalában is nagy szerepe van az írott szövegek hallás utáni befogadásában való jártasságnak. L. bővebben Gósy Mária fent idézett műveit ebben a vonatkozásban is. (8. jegyzet)

[20] Ilyen lehetne például Berg Judit tengerészregényként megírt meseregénye, a Rumini, ami meseregényfolyammá íródott immár.

[21] Annak kifejtése, hogy ez az időszak sok-sok kisgyerek számára miért gyötrelmes és frusztrációkkal terhelt, jelen dolgozat kereteit túlfeszítené; de abban bizonyosak lehetünk, hogy ha komolyan venné a praxis Vekerdy Tamás intelmét, miszerint az iskolába érkező gyerekek valójában másodikos korukig óvodások még, és ehhez igazodó játékosággal kezelné problémáikat, többen eljutnának az Olvasók Birodalmába. Most, hogy hatéves gyerekek tömegével kezdenek iskolát, különösen időszerű volna az élménypedagógiák tapasztalatainak gyakorlati alkalmazása a közoktatásban.

[22] A jó olvasástechnikának természetesen van szerepe az olvasásértésben, -élvezetben; hiszen amit nem tudunk elolvasni, azt nem érthetjük, így élvezni sem áll módunkban...

[23] L. Józsa Krisztián, Steklács János: Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. Magyar Pedagógia, 2009/4.

[24] L. pl. [http://kerettanterv.ofi.hu/1\\_melleklet\\_1-4/index\\_alt\\_isk\\_also.html](http://kerettanterv.ofi.hu/1_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html). Letöltés: 2013. 11. 21.

[25] L. Balázs Ildikó, Balkányi Péter: a PIRLS- és a PISA-vizsgálat eredményeinek összehasonlítása.

Új Pedagógiai Szemle, 2009. szeptember; <http://www.ofi.hu/tudastar/balazsi-ildiko-balkanyi-090930>, Letöltés: 2013. 11. 15.

[26] A kutatási eredményekről Gombos Péter számolt be az ELTE TÓK Anyanyelv, irodalom, olvasás címmel 2013 májusában rendezett konferenciáján; illetve publikálásukat is megkezdte: Gombos Péter: Irodalmi (v)iszony. Tanítás-Tanulás, 11. évf. 2013. december.

[27] Érettségizők tömegei annyit ismernek a kortárs művek közül, amennyi az érettségi tételekben kötelezően megjelenik...

[28] Hogy ennek a szemléletnek a következményei mennyire nem csak a mai középiskolásokat érintik, kiderül Vidra Szabó Ferencnek a könyvtárhasználati szokások változásaira irányuló kutatási eredményeket összegző és elemző tanulmányából. A magyar szakos kollégák irodalomhoz, olvasáshoz való viszonyulása tökéletesen érthetővé teszi, miért képtelen ez a réteg számottevő mértékben pozitív elmozdulást előidézni a vele kapcsolatba kerülő

gyerekek, diákok olvasáshoz való viszonyában. L. Vidra Szabó Ferenc: A könyvtárhasználati szokások változásai az utóbbi tíz évben. Könyvtári Figyelő, 1997/1.

[29] Irodalomszemléletünk sajátosságairól, ezen sajátosságok okairól l. Kulcsár Szabó Ernő: Irodalomértésünk néhány örökletes előfeltételéről. In: Sipos Lajos (szerk.): Irodalomtanítás az ezredfordulón. Pazu-Westermann Kiadó, Celldömölk, 1998, 912-924.

[30] A szemlélet következményeit l. pl. Arany János Bolond Istókjának és A nagyidai cigányok című komikus eposzának fogadtatásában. L. Szilasi László: „Környékezi már néminemű kétség” (Arany János: A nagyidai cigányok).

[http://epa.oszk.hu/00000/00001/00388/pdf/itk\\_EPA00001\\_1996\\_04\\_395-414.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00001/00388/pdf/itk_EPA00001_1996_04_395-414.pdf), Letöltés: 2013. 11. 14.

[31] L. Végh Balázs Béla: Kalandozások a gyermekirodalomban. Szombathely, SUP, 2011. [Kézjegy]

[32] A globalizáció hatására ma már a falvak egy jelentős része is urbánus környezetet jelent az ott lakó emberek számára. L. pl. Kapitány Ágnes, Kapitány Gábor: Globalizáció, individualizáció, modernizáció, urbanizáció és lakásmód Magyarországon.

[http://www.socio.mta.hu/dynamic/kapitany\\_globalizacio.pdf](http://www.socio.mta.hu/dynamic/kapitany_globalizacio.pdf), Letöltés: 2013. 11. 14.

[33] A problémát szemléletesen bemutatja és elemzi: Gombos Péter: „Ó, mondd, te mit választanál!” A tanár felelőssége és lehetőségei a kötelező olvasmányok kiválasztásában. Könyv és nevelés, 2009/2.

[34] Ennek mikéntjére l. pl. Korányi Margit: Mi az a szakaszos szövegfeldolgozás? Nyelv és Tudomány, 2012. október, <http://www.nyest.hu/hirek/mi-az-a-szakaszos-szovegfeldolgozas>, Letöltés, 2013. 11. 15.; Nemoda Judit: Kritikai gondolkodást fejlesztő magyarórák.

Anyanyelv-pedagógia, 2008/3-4.

[35] L. Benczik Vilmos: Házi olvasmányok és olvasóvá nevelés az általános iskola 2–6. osztályában. A Budapesti Tanítóképző Főiskola tudományos közleményei. 1999. 109-138.

[36] L. Benczik Vilmos: A néma olvasásról. <http://benczikvilmos.fw.hu/anemaolvasasrol.pdf>. Letöltés, 2013. 11. 15.

[37] L. Péterfy Rita: Mit olvasnak gyermekeink? Kötelező és szabadon választott olvasmányok a 10–20 év közötti korosztályban, három vizsgálat összesített adatai alapján. Raabe Kiadó. Tanári Kincsesár. Irodalom. 2012. szeptember Z 7.3 / 1-20.

[38] Néhány példa, különböző iskolafokozaton: Tölgyessy Zsuzsa: Élményközpontú irodalomtanítás az alsó tagozaton. [http://www.fordulopont.hu/Fp-44\\_tolgyessy.pdf](http://www.fordulopont.hu/Fp-44_tolgyessy.pdf). Letöltés: 2013. 11. 16.;

Valaczka András: Projektötletek felső tagozatos magyartanároknak.

Módszerver. Módszertani folyóirat, magyar nyelv és irodalom

[http://www.ntk.hu/c/document\\_library/get\\_file?uuid=00bf16d5-f9d9-49ec-9f37-f7d06c939ece&groupId=10801](http://www.ntk.hu/c/document_library/get_file?uuid=00bf16d5-f9d9-49ec-9f37-f7d06c939ece&groupId=10801) Letöltés: 2013. 11. 16.;

Füzfa Balázs: Az élményközpontú irodalomtanítás néhány lehetősége. In: Sipos Lajos (szerk.): Irodalomtanítás az ezredfordulón. Pazu-Westermann Kiadó, Celldömölk, 1998.;

Pethőné Nagy Csilla: Módszertani kézikönyv.

Befogadás-központú és kompetenciafejlesztő irodalomtanítás a gimnáziumok és szakközépiskolák 9–12. évfolyamán. Korona Kiadó, Bp., 2007.

[39] Ennek módjára l. pl.: Tóth Beatrix (szerk.): A nyelvi kompetenciák élményközpontú fejlesztése. Módszertani gyűjtemény tanító szakos hallgatók számára. ELTE TÓFK. Bp., 2003.

[40] L. Steklács János: Olvasási stratégiák tanítása, tanulása. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, 2013.

[41] L. 26. jegyzet.

[42] A nemzetközi felmérésekből világosan látható, hogy a magyar iskolarendszer jelenleg nem képes arra, hogy az iskolába lépés pillanatában fennálló különbségeket csökkentse, korrigálja, sőt, az iskolázódás éve alatt az olló egyre nagyobbra nyílik. L. 11. jegyzet; valamint: Csapó Benő: A nemzetközi felmérések eredményei – következtetések a magyar közoktatás fejlesztésének megalapozásához. [http://www.tarki-tudok.hu/files/mta\\_konferencia\\_csapobeno.pdf](http://www.tarki-tudok.hu/files/mta_konferencia_csapobeno.pdf). Letöltés: 2013. 11. 16.

[43] A problémák és a megoldási lehetőségek jó összefoglalását adja pl. Mádi Gabriella. L. Mádi Gabriella: Kronológián innen és túl. Az irodalomtanítás helyzete és fejlődési lehetőségei a vonatkozó szakirodalom tükrében. [http://epa.oszk.hu/01600/01626/00007/pdf/EPA01626\\_Acta\\_Beregsasiensis\\_2011\\_2\\_071-078.pdf](http://epa.oszk.hu/01600/01626/00007/pdf/EPA01626_Acta_Beregsasiensis_2011_2_071-078.pdf). Letöltés: 2013. 11. 16.

[44] L. pl. egyszervolt.hu; meseutca.hu.

[45] Ennek mikéntjére álljon itt néhány példa: Benkes Zsuzsa – Petőfi S. János: A vers és próza kreatív-produktív megközelítéséhez. Alapfeladat-típusok. OKSZI, 1993.; Konrád Ágnes: Verseljünk! Kortárs költők versei alsó tagozaton. In: Tanórán kívüli foglalkozások 7. kiegészítő kötet, RAABE Tanácsadó és Kiadó Kft. 2012. 1-12.

[46] Mert onnan azzal érkeznek még ma is a gyerekek! A jó gyakorlat példája: Kolláth Erzsébet – Montay Beáta: Verselő. Kortárs költők versei az óvodában. In: Fejlődés és fejlesztés az óvodában. Raabe Kiadó, 2012. szeptember, C. 3.6. 1-19.; uők: „Állatok versben, dalban”. Gryllus Vilmos versei az óvodában. In: Fejlődés és fejlesztés az óvodában. Raabe Kiadó, 2012. november, C. 3.7. 1-18.

[47] A vers szót itt abban a huszadik század folyamán kialakult értelemben használva, amely nem a verses szövegformára koncentrálsz elsősorban, hanem a rövid, sűrített, intenzív líraszövegek szinonimájaként érti a fogalmat, amelynek fogalmi körébe így a szabadvers is beletartozik, ám a verses epika nem.

[48] A kortárs versek feldolgozásának jelentőségéről és a jó versfeldolgozásról l. pl.: G. Gődény Andrea: VersÉLMÉNY. Kortárs versek feldolgozása kisiskolás korban. In: Podráczky Judit (szerk.): Művészeti nevelés kora gyermekkorban. Módszertani kaleidoszkóp. Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt. Bp. 2013. 51-64. Az írást Kolláth Erzsébet és Konrád Ágnes versfeldolgozó gyakorlatai egészítik ki.